

1. 存在をささえることから始まる保育

Hちゃんは強い女の子だ。言いたいことをはっきりときっぱりと言う。私は昨年四月から一週間に一度I先生の担当する五才児のお部屋（保育室）にお邪魔しているが、とりえず私の出会った子どもたちの中で、Hちゃんはひときわ強くてしっかりした印象をあたえる子どもである。

ある時、Hちゃんは隣りのお部屋のU君とけんかをしていて、私はその仲裁に入ると、Hちゃんは「U君にこんなにされた」と真っ黒に汚された服を見せてきた。しかしHちゃんとU君に交互に事情を聞いてみると、どうやら先に手をだしたのはHちゃんの方らしい。その場はとにかく双方に悪い所があったことを認めさせお互いにあやまらせることで解決をはかった。しかし、その日、お帰りの前のおやつ時間に、Hちゃんにはわかに「青柳先生（私）とは絶交した」と言ってきたのである。

どうやら彼女は私に「Hちゃんも悪い」と決めつけられたことに何故か（？）腹をたてているらしい。そこで彼女の話をよく聞いてみると、彼女の絶交の理由は次のように要約することができる。即ち「確かに最初に手をだしたのは私の方だが、それに対するU君のしかえしは度がすぎている。先生は双方が同じくらいに悪いようなことを言ったが、度を越したしかえしをしたU君の方が『より悪い』はずだ。そのことを先生は分かってくれていない。だからそういう先生とはもう絶交だ」と。私はHちゃんのこの「抗議」をふまえて、Hちゃんに「どちらがより悪いか」ということをはっきりさせた上で、彼女の方も非を認めるよう話しをした。するとHちゃんはやっとすっきりとした顔で「わかった」という表情をみせたのである。

このように、自らの気持ちをはっきりと納得するまで表現し続けるHちゃんに新鮮な驚きを感じていたが、より驚かされたのは二年前に入園してきた当初Hちゃんは他の子とは遊ばずに泣き続け、担任のT先生が半年近く彼女を「抱っこ」し続けていたということである。子どもはその存在を（例えば「抱っこ」を通して）大人にささえられることによってはじめて、自己を主張し他者とかかわって生きていく力を獲得していく。「抱っこ」にささえられ続けた入園当初のHちゃんと現在のHちゃんを思い合わせてみて、このことを私は改めて教えられた気がする。

思えば昨年の五才児のAちゃんやK君もまた、お部屋に出入りするようになった私に絶えず「抱っこ」を求めてきたものである。はじめ執ように首や腰や足にまわりついてくる彼らに閉口しながらも、彼らのその真剣さに、「今」抱っこをしてもらわざるを得ない存在の表現を感じとることが私にもできた。K君は最初、私に強い密着感を求めてきていたが、また彼が私の身体から離れていく過程も（Hちゃんに負けないくらい）見事だった。また例えばAちゃんは、やはり私の身体への執着から少しずつ離れ、園のお庭のはしに飼っていたザリガニに執着するようになる。しかし、雨が降ってお庭のザリガニに触りにいけなくなってしまうと急にまた私の首や胸にしがみついてくる。しかしそんな過程を経ながらもAちゃんもまた私から見事に離れていった。

子どもは母親の身体ぬくもりからじょじょに離れ、自分の前に広がる世界を「対象」として扱うことに少しずつなじんでいく。D. W. ウイニコット（1971）は、幼児が母親の身体から離れ「対象」の探究へと移行していく際に自らの不安を癒すものとして求めるものを「移行対象」と呼んだ。だからAちゃんは例えばザリガニを、大人が「対象」として扱うように扱っていたわけではない。この場合、ザリガニはAちゃんがやがて世界の様々な物を客観的に扱うことができるように、（その移行期において）Aちゃんの心を癒してくれる一つの「移行対象」として捉えることができるだろう。逆に言えば、ザリガニという「移行対象」に触れることを通して、やがてAちゃんは世界の様々な事象を

自らの「対象」として知的に探究することができるようになる。

南博文（1995）が指摘するように、子どもたちに人気のアニメ『となりのトトロ（宮崎駿監督）』のトトロは、そのトトロに最初に出会ったメイ（幼児）にとっては客観的に見つめられている「対象」ではない。トトロは、メイにとって、あるいはこのアニメを好んで見る子どもたちにとって、彼らの存在の不安を癒し、やがて世界の探究へと移行していくために必要な「移行対象」なのである。幼児期は、子どもが母親の身体から離れ、やがて世界の知的探究へと移行していくための「移行期」にあたっている。だからこの時期に、様々な事象を客観的につき離して見ることを子どもに強制してはならないだろう。子ども（幼児）たちにとって、幼稚園にある様々な物たちはまず彼らの存在をささえてくれるものとして感じ取られているはずである。また幼稚園における保育は、まさに「トトロ」のように子どもの存在をささえることから出発しなければならないだろう。

附属幼稚園の保育は、子どもの存在をささえることから始まっている。上に記した半年におよぶT先生の抱っこによるHちゃんへの関わりはその象徴的な事例として捉えることができるだろう。またやはり上に記したように、まがりなりにも私がK君やAちゃん存在を受けとめられたのは、園の時間と空間がまさに子どもの存在をささえるように組織されているからである。子どもたちの行動をよく見ると、ある時はお庭の藪影に隠れるかのようにパーソナルな空間と時間にやすらい、ある時は他の子どもたちと言葉と身体を交流させるよりパブリックな空間と時間を思いきり味わっている。また保育者は無理やり子どもたちを一ヶ所に集めて同じ作業をさせるといったことを決してしない。むしろ各々の子どもが各々にしっとりと息づけるような時空間をもてるような配慮がなされているのである。そして保育者がまずこうした時空間を組織しているからこそ、その時空の中で子どもの存在をささえることが可能となる。

ところで、こうして子どもたちはその存在をささえられながら、さらに保育者が構成した環境の中で（あるいは時にそれを逸脱して）様々な遊びを通して彼らなりの探究をおこなっている。そして、この子どもの探究をささえる保育こそが附属園ならではの「知的好奇心を育む」保育の核を形成しているように思われるのである。

2. 幼児の〈探究〉をささえる保育

本紀要の全ての事例が示しているように、幼児たちは遊びを通して実に様々な探究をおこなっている。しかし、先に述べたように、幼児たちは園の中の様々な物たちを、客観的な対象として扱っているわけではない。だから幼児たちがおこなう探究は、小学生以上の子ども・大人による探究とはその質が異なっている。（それ故、以下、幼児たちの探究を〈探究〉と記そう。）

事例①（「これって水」霜柱に出会うことから）を見ると、子どもたちは「サクサクと霜柱を足で何度も何度も不思議そうにして楽しそうに霜柱を踏みしめ」ることからその〈探究〉をはじめている。子どもたちはまさに霜柱に「出会った」のであり、それはいわゆる知的な探究の対象として意識されたわけではない。先の比喻をもう一度くりかえすならば、霜柱は「トトロ」のようにまず親しみをもてるものとして、また子どもたちの存在を充足させるものとして出会われている。

また幼児たちが〈探究〉の対象とするのはいわゆる物だけではない。彼らは自分と他者を癒す言葉を見だし、その言葉を味わいその効果を〈探究〉する。あるいはまた、幼児たちは自らの身体をつかってその身体が感じ取るものを味わい、そのことによっていわば自己の存在感にかかわる〈探究〉

をしている。

例えば本紀要Ⅱの3の1. に描かれている「ありさ」と「かずさ」の交流は、幼児の「物」との出会いを示すエピソードであると同時に、幼児の「言葉」との出会いを示すものとして読み解くこともできるだろう。かずさは、自分がせっかく遊んでいたベビーカーを奪い取ろうとするありさに「じゃー一緒に押そうよ」と提案する。そしてこの後それまで友だちから物を奪い取るばかりだったありさは様々な場面で「これ二人で使おう」を口にするようになったという。人間関係を調整するための豊かな言葉がまず、かずさによって生み出され、その言葉のもつ力をありさは何度も繰り返し試している。

また私が邪魔しているⅠ先生の組には、なかなか先生が構成する環境の中には入ってこない三人の男の子たちがいる。しかし、彼らはしばしば高いところに登ってはそこから飛び降りることを繰り返す。様々な高さの異なるところから飛び降り、時には「ここは死んでしまう位の高さかな」などと相談しながらも彼らは挑戦することをやめない。また彼らは例えばブランコを利用してどこまで遠くまで跳べるか、あるいは飛石をどれだけ多く飛び越せるかといった挑戦をやめない。こうした彼らの行為を、身体感覚を通した自らの存在の感覚の〈探究〉として捉えることができるのではないか。

このように幼児たちの〈探究〉の地平は広い。彼らは物とのかかわりに没頭しながら、あるいは言葉や身体感覚を味わいながら、やがて世界を知的に繊細に扱っていくための存在の準備をしている。ウィニコット（1971）が語ったように、幼児たちは様々な物や言葉に自らの夢や感情を賦与する。彼らは、物を夢や感情によって色づけることで自己の存在を確かめながら、少しずつ物を自らとは切り離された「対象」として扱うことになじんでいく。

それ故、彼らの〈探究〉を、どれだけ物の理解に達しているかといった認知・理解の視点から測ってはならないだろう。保育者が構成した環境の中で（あるいは子ども自らが選んだ環境の中で）、どれだけ子どもが自らの存在を生き生きとさせているか、ということがまず問われなければならない。しかしこのことは幼児の〈探究〉から、「言語」、「数」等の知識にかかわる要素を排除することを意味するわけではない。もし幼児の存在の充足ということと不可分の形で知識の獲得を捉す教育環境が構成されるなら、それは幼児に豊かな〈探究〉の世界を保証することになるだろう。

保育者は、上に述べてきたように子どもの〈探究〉のもつ独自の意味とその地平の広がりをもまず十分に意識することからはじめて、その〈探究〉を子どもがさらに深めていけるような教育環境を構成していかなければならない。その際、J. ブルーナー（1966）が指摘した子どもの成長にかかわる次のような三つの表象の段階を意識しておくことは重要である。

- ・活動的表象 (enactive representation)
- ・映像的表象 (iconic representation)
- ・象徴的表象 (symbolic representation)

「表象」とは、自らがかわる事象を自らの内にとり込んでいく仕方、あるいは経験した事象を改めて表現する仕方をさしている。例えば、子どもの木のぼりを例にとってみよう。第一段階として、子どもはまず木にのぼるという身体的な活動を通して身体的、活動的表象を獲得する。この場合、ごっこつした幹に手をかけ、足をすべらせながら登る身体感覚そのものがその表象であると言えるだろう。次に第二段階として、子どもは実際に木にのぼらなくとも、自ら（あるいは他人）が木に登っている「映像（イメージ）」を表象することができるようになる。そして第三段階として、子どもは木にのぼるという活動を例えば「言葉」という象徴（記号）によって表象することができるようにな

る。ブルナーはこのように表象の三つの段階を区別すると同時に、三つの段階のつながりを重視すべきことを示唆している。即ち、豊かな象徴的表象を獲得するためには、豊かな映像的表象を獲得していなければならない、また豊かな映像的表象のためには豊かな活動的表象を獲得していなければならないのである。

「知的関心を育む」というスローガンは、ややもすると言語や数といった「象徴的表象」への関心を直接的に育もうとする保育を導きかねない。しかし、保育者が子どもたちに真の象徴的表象の力を育むためには、まず豊かな活動的表象を得られるような身体的活動を十分に保証しなければならないはずである。「遊び」と「学び」の接点を絶えず模索してきた附属幼稚園の保育には、この原則が豊かに生きていると言えるだろう。例えば私自身が参観したI先生の「めんこ」を題材にした保育を取りあげてみよう。

I先生はまず、幼児の手でもっとも操作しやすい厚さ1ミリの厚紙を直径10センチ程度の円形に切ったものをいくつも用意している。この準備によって幼児は容易に自らのめんこをつくることができる。ところで何故こうした準備が必要なのか？それは幼児が「めんこ」についての活動的表象をまだもっていないからである。「めんこ」をいまだ身体で感じとっていない内に、例えば「自由な大きさで好きに作りなさい」という指示を出すことは、幼児にとってのはじめての「めんこ」の経験を台無しにしかねない。綿密な教材研究をふまえ、幼児の身体にあわせて準備された素材によってこそ、幼児は身体的、活動的表象を得ることができる。またI先生は幼児とのめんこの勝負では決して手をぬかない。教師が自らの最高の技量を全身でしめすことによって、幼児はそれをモデルにしながら活動的表象をより豊かなものにしていく。そして幼児にとってこうした活動的表象の蓄積が、今度は「より強いめんこ」をつくる際の「映像的表象（イメージ）」を豊かなものにしていくのである。

上の「めんこ」の事例に限らず、本紀要の全ての事例を詳細に検討してみれば、各々の保育者がまさに「活動的表象」からステップ・アップしていく保育を、各々に独自の教育環境の工夫を通して展開していることが分かるだろう。附属幼稚園における子どもの〈探究〉を支える保育は、幼児たちに存在の感覚あるいは自己感覚を保証し続けながら、同時に表象の段階をステップ・アップしていく、その意味での「学び」の経験を獲得させることを目指している。

3. おわりにかえて：〈物語〉を育む保育へ

私たちは誰もが（子どもでも、大人でも）、自分が存在していることの意味をそっと語ってくれるような物語を必要としているのではないだろうか。このような私たちの存在をささえ勇気づけてくれる物語を、例えば童話や小説が提供してくれることもあるし、また私たちに身近な人々の行動や言葉そのものがそれを与えてくれることもある。このように私たちの存在をささえ意味づけるために、書物や人、あるいは自然そのものが与えてくれる物語を特別な意味をこめて〈物語〉と記そう。

ところで私たちの生きる社会には、実に膨大な量の物語があふれている。しかしそうした物語は、私たちを刺激し一時的に気分を高揚させてくれることはあっても、本当の意味で私たちの存在をささえしてくれる〈物語〉を与えてくれることは少ない。大人、青少年に限らず、幼児たちも特にテレビ、ゲーム等を通して物語の海に浸かっている。そして大人の場合と同様、そうした物語が幼児たちに真の〈物語〉を与えてくれることは少ないだろう。あるいは今、物語の氾艦は、〈物語〉を消滅させてしまいかねない。

現在の物語の氾艦（＝＜物語＞の消滅）は、幼児たちの遊びを「断片化」してしまっていないだろうか。先に述べたように、幼児たちは物を自分の感情や夢によって染めあげる。しかし今、幼児たちは物や人と関わる時に一つの持続する感情やイメージを持ち続けることが困難になってきているのではないか。言い換えれば、断片的なイメージは持てても、自らが物や他の人間とどのように人間的にかかわっていくかというストーリー（筋書き）を持ちにくくなっているのではないだろうか。

もちろん生活、保育の中で幼児たちに絶えずストーリーあるいは＜物語＞を意識させる必要はない。むしろ幼児たちが意識することなく＜物語＞に浸って生きられる環境を私たち大人（保育者）は用意しなければならないだろう。自分が存在していることの意味を無意識の内に、しかし豊かに感じさせてくれる＜物語＞が与えられることで、幼児たちの学びあるいは＜探究＞は真に生き生きとしたものになる。あるいは逆に真に生き生きとした＜探究＞は＜物語＞を育んでいくだろう。このように＜探究＞と＜物語＞の相互作用があるような保育を、今、実践していく必要があるのではないだろうか。

I先生は子どもたちの心に＜物語＞を育むために、いつもお帰りの時間に様々なお話の読み聞かせをしている。例えば子どもたちは『おいしいのぼうけん（古田足日・田畑精一作）』が大好きだ。幼児たちは彼ら特有の不安を癒し、人間的な冒険へと勇気づけてくれるお話に敏感なのである。I先生も、幼児たちに今度はどんなお話を読んだらよいのかと懸命な模索を続けておられる。もちろんこの園においても、こうしたお話の読み聞かせは日常的におこなわれてきたと思う。しかし今、そうしたこれまでの実績をふまえながらも、どのような形でどのような＜物語＞を育んでいくかということ、より意識的に保育者は問うていく必要があるのではないだろうか。

最後にこの場をおかりして、常日頃、様々なお教ををいただいている田代甚一郎園長、真壁弘子副園長をはじめとする附属園の諸先生方お一人お一人に心よりお礼申し上げます。そして附属園と私を結びあわせていただき、その後も数々のお教ををいただいている神長美津子先生に心よりお礼申し上げます。

<参考文献>

- Bruner, J.S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, New York; W.W.Norton. (田浦武雄・水越敏行共訳『教授理論の建設』黎明書房、一九六六年)
- 南博文（一九九五）子どもたちの生活世界の変容（無藤隆・他編『講座 生涯発達心理学 3 子ども時代を生きる』金子書房）
- Winnicott, D.W. (1971) *Playing and Reality*, London; Tavistock Publishers, (橋本雅雄訳『遊ぶことと現実』岩崎学術出版社、一九七九年)